



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-graduação em Artes – Prof-Artes

Daniel da Nóbrega Santos

JOGO E MALABARISMO: Uma experiência com o Circo dentro da Escola

João Pessoa
2016

DANIEL DA NÓBREGA SANTOS

JOGO E MALABARISMO: Uma experiência com o Circo dentro da Escola

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – ProfArtes – da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Schulze.

João Pessoa

2016

/

**Catálogo na publicação Seção de Catalogação e
Classificação**

S237j Santos, Daniel da Nobrega.

JOGO E MALABARISMO: Uma experiência com o Circo dentro da
Escola / Daniel da Nobrega Santos. - João Pessoa, 2016.

33 f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Jogo. 2. Experiência. 3. Malabarismo. I. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROFARTES - PB

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins que **Daniel da Nóbrega Santos** aluno regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal da Paraíba, realizou no dia 29 de julho de 2016 a defesa de Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado **Jogo e malabarismo: uma experiência com circo dentro da escola**, sendo considerado aprovado pela Banca Examinadora.

O que atestamos é a expressão de verdade.

João Pessoa, 29 de julho de 2016.

Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo
Coordenador do PROF-ARTES

Banca Examinadora:

Dr.
Presidente/orientador

Dr.
Avaliadora Externa – UFPB

Dra.
Avaliadora Interna – UFPB

Agradecimentos

A meus pais que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida;

A meus irmãos, que me serviram de exemplo;

A meu professor, orientador e, acima de tudo, amigo Guilherme Schulze, pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho;

A todos os professores do ProfArtes - UFPB, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho;

A minha tia, Prof^a Inácia Meira da Nóbrega, pela ajuda na revisão gramatical e ortográfica;

A minha namorada e aos amigos, pelo incentivo e apoio constantes;

Aos colegas de curso;

A Escola Sesquicentenário, pelo espaço cedido para realização das atividades;

A Funesc e ao coordenador de circo Diocélio Barbosa, por ceder o espaço da escola de circo para filmagens.

SUMÁRIO

Introdução	6
Circo e Educação	8
Jogo, experiência e malabarismo	14
Jogando com o malabarismo dentro da escola	20
Consideração Finais	31
Referências Bibliográficas	32

Introdução

Ao ouvir a cantiga que declama: “Hoje tem espetáculo? – Tem sim, senhor! Hoje tem marmelada? – Tem sim, senhor!”, a primeira, senão a única, referência de espetáculo que temos é a do circo. A lona colorida é a casa do espetáculo, mas também é a casa do artista circense. Se perguntássemos a algumas crianças, onde mora um ator, um bailarino, um pintor? artistas de fato, provavelmente as respostas seriam confusas, incertas ou inexistentes. Mas se essas mesmas crianças fossem questionadas: “e o palhaço, onde mora?”, não seria surpresa se houvesse uma resposta unânime, “no circo”.

O circo é uma expressão artística presente na cultura popular; basta lembrar a cantiga mencionada anteriormente. Antigamente, quando um circo se instalava em uma “praça”, os artistas saíam em passeata divulgando o espetáculo, fazendo brincadeiras e cantando canções. O público do local onde o circo se instalava também participava da divulgação do espetáculo. As crianças que animavam as brincadeiras nas ruas, juntamente com os palhaços, eram marcadas na testa com um carimbo de tinta ou até mesmo com cinza de carvão e, na noite de estreia do circo, elas assistiam ao espetáculo sem pagar ingresso. Hoje, toda essa atividade foi substituída por propagandas em carros de som, programas de rádio, televisão, entre outras mídias.

Para que ocorra o espetáculo circense, não é necessária distinção de gênero, etnia, religião, classe social ou faixa etária, pois sua estética transcende qualquer tipo de diferença que possa existir. Embora pareça utópica tal constatação, no circo, a relação entre artista e espectador é de cumplicidade e troca, independe de diferenças, quer sejam econômicas ou sociais. Essa relação depende apenas do jogo que se estabelece entre as duas partes envolvidas na atividade, característica pode ter sido herdada das festividades carnavalescas da era medieval, uma vez que a *feira* era uma propriedade fundamental às formas espetaculares da Idade Média, e o carnaval era para todos.

Enquanto professor de artes e artista circense, pude perceber que o envolvimento dos alunos nas atividades (aulas ministradas por mim) aumentava quando estas eram relacionadas à arte circense. A partir dessa observação, passei a introduzir cada vez mais elementos do circo em sala de aula, inicialmente, trabalhando com técnicas de acrobacias de solo, malabarismo e o palhaço. Dessas, o malabarismo foi a atividade de maior aceitação por parte dos alunos. O malabarismo, sem perder a característica do risco presente na arte circense, apresenta-se como a técnica de menor, ou até inexistente risco físico, pois, embora ele exista, dificilmente ocorrerá um acidente grave. O risco, nesse caso, pode ser apontado como um “risco psicológico”, ou seja, expõe-se ao sucesso ou ao fracasso, pois o risco de o objeto manipulado no malabarismo

cair é iminente. O fato de não oferecer um risco físico propício a um acidente grave colaborou para a escolha do *malabarismo* como técnica circense a ser desenvolvida no trabalho prático da pesquisa.

A ideia desta pesquisa surgiu de uma inquietação profissional artística acerca do ensino de técnicas circenses, apontando estas como atividades a serem desenvolvidas na escola formal, fazendo parte do programa da disciplina Artes. Dessa forma, coloca-se em questão a transmissão do saber circense, observando como ele é desenvolvido no circo tradicional e como pode ser transmitido a partir de outras metodologias, e ainda possibilitando aos alunos a compreensão do circo enquanto expressão artística, dando a este seu devido valor cultural e histórico no processo de educação.

No circo tradicional, o processo de formação\aprendizagem do circense é feito por transmissão “de pai para filho”, ou seja, aprende-se com os pais ou com os proprietários do circo. Os mais velhos e experientes ensinam tudo sobre o saber circense aos mais novos que são iniciantes na arte. Aprende-se tudo sobre a vida circense, desde as técnicas dos números de habilidades à montagem da estrutura do circo; aprende-se também a preparar a praça, local onde será montado o circo. Como dizem na linguagem dos circenses, o artista do circo tem que ser “bom de picadeiro e bom de fundo de circo”, pois não basta saber apenas executar um número, quer seja acrobacia, malabarismo ou dança, mas também passar por vários estágios dentro da organização circense tradicional.

De uma forma não tradicional, meu primeiro contato com as artes do circo foi com a técnica do palhaço, trabalhada em uma disciplina da graduação em Teatro. Essa disciplina destinava-se à interpretação cômica e um dos temas abordados foi o palhaço. A partir desse primeiro contato, iniciei uma pesquisa sobre o circo que resultou em uma formação paralela à graduação em teatro. Uma vez que o meio acadêmico, no período de graduação, não me oferecia possibilidades de ter um contato com as técnicas do circo, ao passo que minha carreira acadêmica seguia no curso da licenciatura em teatro, minha formação artística se completava nas experiências vividas com as artes circenses fora da academia. Tal formação incluía: o contato com artistas do circo tradicional, oficinas de técnicas específicas como malabarismo, acrobacias de solo, acrobacias aéreas e palhaço, complementadas por pesquisas bibliográficas sobre as atividades circenses.

O presente trabalho é resultante de minha pesquisa do Mestrado Profissional em Artes realizada entre 2014 e 2016 e tem como foco o ensino das artes circenses no âmbito escolar, trazendo reflexões acerca de circo, educação, jogo e experiência. Apresento uma proposta

pedagógica prática para o ensino da arte circense, nesse caso em específico, o ensino de técnicas de malabarismo na aula de Artes.

Este texto encontra-se dividido em três partes. A primeira destina-se a uma discussão sobre o processo educacional através da arte, focando o desenvolvimento da arte circense. Para entender esse processo educacional busco referências no aspecto de formação/aprendizagem do circense tradicional, no qual o ensino é feito de “pai” para “filho” (Erminia Silva, 2008). Esse ciclo educacional cria estímulos que colaboram para o desenvolvimento cognitivo.

Na segunda parte exponho conceituações atribuídas aos termos: *Jogo*, *Experiência* e *Malabarismo*. Uma vez que esses termos fundamentam a atividade prática da pesquisa, tais conceituações colaboram para o entendimento geral da proposta pedagógica.

Concluindo este trabalho, apresento resultados de uma pesquisa baseada em um estudo de caso, no qual foi aplicado um plano de aula contendo uma série de jogos tendo, inicialmente, por objetivo o ensino da técnica do malabarismo de forma lúdica e dinâmica. O plano foi destinado a alunos do 5º ano de uma escola estadual da Paraíba, no município de João Pessoa. O desenvolvimento desta atividade prática teve como base os conceitos de *jogo* e *experiência* que serviram de orientação para a elaboração das atividades e para a análise do material colhido durante sua execução.

Circo e Educação

O circo é uma expressão artística milenar que sobrevive ao tempo. Desde as remotas apresentações acrobáticas na China, passando por sua possível consolidação em Roma, até chegar ao que conhecemos hoje como circo, essa forma de expressão sofreu diversas transformações influenciadas pelas culturas em que se desenvolveu, exercendo um papel fundamental para história da arte. Explicitada a importância do circo para a humanidade e sua história, surge uma questão pertinente apontada por Cartaxo (1996), porque a arte circense não é tratada como conteúdo de Arte na escola? Ou por que, quando abordada, apresenta-se unicamente como instrumento secundário em uma determinada atividade que visa alcançar objetivos outros que não a transmissão dos saberes circenses, dessa forma, não contextualizando tais atividades no âmbito das artes cênicas, visto não atribuir a estas seu devido valor cultural e histórico.

A arte circense, quando tratada de forma não contextualizada com seus aspectos culturais e históricos, torna-se fragilizada. Por isso devemos considerar o que aponta Bortoleto (2011): “nossa intervenção não pode isolar ou desconsiderar o contexto histórico e cultural

próprio do circo. Este posicionamento requer novos estudos e sério compromisso acadêmico” (p.47). Considerar essa afirmação é manter um compromisso com a *materialidade*¹ do saber circense.

Para entender essa materialidade, é preciso compreender o processo de formação e transformação do circo nas diversas sociedades em que se desenvolveu. No contexto deste trabalho, considero o circo tradicional como base para tal entendimento.

Como visto na introdução deste texto, no processo de socialização, formação e aprendizagem do circense tradicional, a transmissão de saberes é feita de “pai” para “filho”. Sobre esse processo, Erminia Silva (2008) relata que a maioria dos circenses, pelo menos até a primeira metade do século XX, nascia dentro do circo ou se aliava a ele. Dessa forma, o processo de formação se dava desde o seu nascimento, fazendo da criança aquela que portaria o saber. “No ensinar e no aprender estava a chave que garantia a continuidade da linguagem circense, que, até esse período foi estruturada em torno da família. Aparentemente não havia como fugir do ‘destino’” (2008, p.198).

No entanto, ocorria que nem todas as crianças nascidas na família circense se sentiam aptas ou tinham vontade de aprender os números que implicassem risco. Havia no circo as que não podiam executar tais números, por problemas de saúde ou pelo simples fato de não querer aprender. Mas nem por esse motivo deixavam de exercer outra função que não exigisse destreza e habilidade corporal. Segundo Silva (2008), essas crianças entravam em esquetes, atuavam nos dramas circenses, cantavam, dançavam, trabalhavam na organização do circo, na montagem/desmontagem, na bilheteria, entre outras atividades. O que vale ressaltar é que os números de risco não eram os únicos apresentados nos espetáculos, sempre havia algo a se aprender. Logo, o saber circense não se resume apenas a execução de habilidades corporais, demonstração de destreza e risco.

Dar um salto-mortal ou executar uma técnica de malabarismo, por exemplo, qualquer um poderia aprender. Mas, saber dar um nó certo em uma determinada corda, empatar um cabo de aço, “preparar a praça”, ser mecânico, eletricista, pintor, costureiro, construir seu próprio aparelho, armar toda estrutura do circo (aparelhos e arquibancada) dando segurança aos artistas e ao público, isso era considerado o saber circense. Eis o que diferencia o artista do circo tradicional de outros artistas.

¹ Ver: OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987, ed.6.

Nesse ciclo de formação e aprendizagem, a criança, enquanto continuadora e futuro mestre da arte circense, tinha que assumir a responsabilidade de transmitir todos os seus conhecimentos à geração seguinte. Assim, ao “longo de sua aprendizagem, a criança ‘aprendia a aprender’ para ensinar quando fosse mais velha” (SILVA, 2008, p. 199).

É certo que todos esses procedimentos citados até então, atrelados aos processos de formação técnica do artista circense, cria um ambiente propício ao desenvolvimento corporal e cognitivo.

No âmbito acadêmico, os debates sobre as artes circenses na área da Educação Física são mais frequentes que na área de Artes, consequentemente, a formação de profissionais habilitados a trabalhar com as atividades circenses é maior no campo da Educação Física, mesmo essa formação sendo insuficiente e, em sua maioria, voltada para processos técnicos procedimentais. Quanto ao ensino da arte circense na escola, fundamentalmente, o profissional de educação física estaria mais capacitado que o de Arte? Uma vez que, dos centros de formação acadêmica partem os profissionais que trabalharão em escolas públicas ou privadas, no ensino regular ou em escolas de formação artística, teoricamente, é pertinente afirmar que o professor de Artes é menos capacitado a trabalhar com atividades circenses do que o professor de Educação Física.

Partindo dessa realidade e, até então da não constatação de um material elaborado por um profissional da área de Artes acerca do assunto, me atenho a apresentar duas formas de apropriação das artes circenses por profissionais de Educação Física: uma voltada para o emprego técnico procedimental das técnicas circenses em função de um objetivo específico, o condicionamento físico; outra que condiz mais com uma proposta artística, respeitando a questão da materialidade do saber circense.

A primeira forma, denominada *Circofitness* (TUCUNDUVA e PELANDA, 2012) “aborda a prática corporal acrobática das atividades circenses em sua naturalidade de expandir as formas de utilização do corpo” (p.4). Ainda de acordo com a proposta, almeja-se promover uma sistematização pedagógica acerca do conhecimento sobre as acrobacias, “instaurando o livre acesso a essa arte corporal” (p.4). No entanto, nunca houve restrição para uma arte popular, não havendo necessidade de instaurar acesso a algo que já é livre. Corroboro com a ideia de que “nas artes circenses, enquanto manifestação da cultura popular, existe uma linguagem corporal mais voltada para expressão e vivência do que padronização e predeterminação de gestos” (BARONI, 2006, p.85). O *Circofitness*, ao buscar

uma adaptação das atividades circenses como uma opção de prática corporal, que não trabalhe somente uma opção diferente do que é oferecido no cotidiano, mas na condução de um processo pedagógico que contemple o desenvolvimento integral do aluno que busca, muitas vezes, apenas uma forma alternativa de fortalecimento muscular e gasto calórico [...] objetiva-se situar o aluno em uma corrente de estímulos para o desenvolvimento de sua corporeidade (TUCUNDUVA e PELANDA, 2012, p.4).

Nesse sentido, inibem-se características fundamentais da arte, a expressão e a comunicação. De acordo com Ostrower (1987), expressar é dar forma. A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetiva. Segundo Fischer (1977), “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (p.57). Ainda segundo o autor, a sociedade necessita do artista, e este há que ser consciente de sua função social. Os objetivos apresentados pelo *Circofitness* divergem do compromisso e da responsabilidade social que o artista deve exercer.

Apresentar aspectos da proposta *Circofitness*, serve como referência de trabalho que se utiliza da técnica circense como instrumento para alcançar objetivos específicos, ou seja, a técnica circense aparece como instrumento secundário, servindo a essa proposta, apenas o trabalho corporal e os rendimentos físicos que a atividade proporciona.

A segunda forma é proposta por Baroni (2006). Nela percebe-se uma ação, partindo de um profissional de Educação Física, que conduz a arte circense dando seu devido valor artístico, cultural e histórico. O trabalho desenvolvido por ele propõe “um alargamento dos espaços da escola para que se possa abrigar essa arte com uma proposta de movimento corporal que prevaleça o sentido da expressividade, da comunicação” (p.92). A proposta de Baroni se reforça ao ser comparada com aspectos apontados por Cartaxo (2001) descrevendo que:

Ao se trabalhar o circo, metodologicamente, como veículo educador, haverá a possibilidade do professor e, evidentemente, do aluno trabalharem concomitantemente com o circo e com jogos dramáticos, realizando encenações através de atividades de livre expressão, tendo o mundo fantástico do circo como tema central da aula. (p.122)

Interpretando Cartaxo (2001) e Baroni (2006), entende-se o circo como parte da cultura humana. Portanto, sua presença no âmbito escolar se justifica com base no pressuposto de que uma das tarefas da escola é propor ações pedagógicas para perpetuar o legado cultural existente. No caso da arte circense, para perpetuar seu saber, há duas formas possíveis: a transmissão tradicional de “pai para filho” e o ensino que uma escola pode oferecer.

Pensar uma proposta pedagógica para a Arte Circense é provocar uma estrutura conservadora que institui comportamentos em que não se permite uma atividade estimuladora e desafiadora. Segundo Cartaxo (1996), essa problemática começa com o que estabelece a LDB (BRASIL, 2014), não reconhecendo o circo como conteúdo programático. Outro fator é que os centros de formação superior em artes não apresentam em seus currículos disciplinas que contemplem as atividades circenses. Na contramão desse quadro, apresentam-se os grupos e as trupes de artistas que vão aos teatros, às praças públicas, aos centros comunitários e meios de comunicação, para trabalhar, tendo o circo como expressão artística, como fonte de renda, como agente de transformação social, além de proporcionar encantamento e prazer.

O ensino das artes contribui para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas e imaginação criativa, que são aplicáveis não somente ao fazer artístico, mas também às outras áreas de conhecimento. Acerca do desenvolvimento cognitivo, Macedo (2012) citando Bock (2002, p. 98) expõe que:

o desenvolvimento cognitivo se caracteriza pelo aparecimento gradual e contínuo de estruturas mentais que levam a um estado de equilíbrio superior, o qual envolve aspectos tanto da inteligência, da vida afetiva, quanto das relações sociais. Vale ressaltar, que o cognitivo se desenvolve numa relação de interdependência com os aspectos motor, emocional e social e que qualquer mudança ocorrida em um desses aspectos pode afetar o desenvolvimento dos outros. (p. 1-2)

E, considerando a criatividade um potencial inerente ao homem, sendo a realização desse potencial uma necessidade, Ostrower (1987) declara:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. (p.5)

Concordando com essa declaração, “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se integram” (idem).

No âmbito da educação, essas potencialidades (cognitivas e criativas) podem ser utilizadas como facilitadoras da aprendizagem de conteúdos escolares, levando em consideração os processos criativos tanto do professor quanto dos alunos. Em nossa época, o

educador que realmente exerce um ato comprometido², há que utilizar suas potencialidades criativas para desenvolver atividades que possibilitem uma aprendizagem prazerosa.

Argumentando sobre a validade do circo como conteúdo programático na escola, Cartaxo (2012) apresenta ideias que possibilitam uma aprendizagem prazerosa, além de apontar benefícios consequentes destas atividades:

A ideia é que a partir das atividades circenses, pode-se trabalhar a ética com a perspectiva de estimular a reflexão em torno do respeito e da solidariedade. Considerando também os aspectos artísticos, lúdicos e os fatores afetivos, perceptivos e cognitivos, inerentes à arte circense (p.94)

Ainda segundo o autor, pressupõe-se que as dificuldades pedagógicas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem são superadas por meio das atividades circenses, possibilitando uma interdisciplinaridade criativa e prazerosa, tanto para os alunos quanto para o educador.

O circo, quando transmitido de forma comprometida com sua materialidade, levando em consideração seus aspectos culturais e históricos (crenças, valores e costumes), proporciona ao aluno uma experiência artística dentro da escola, além do desenvolvimento de potencialidades cognitivas e da imaginação criativa.

No Brasil, a expansão das práticas circenses tem atraído a atenção de artistas de diversas áreas e também de outros profissionais. Com isso, a produção intelectual sobre o circo tem crescido de forma significativa nos últimos anos, porém, em sua maioria, com objetivo de resgate histórico e preservação desta expressão como patrimônio histórico da humanidade (BORTOLETO, 2008); ou o circo empregado em função de um objetivo específico, como o exemplo citado, o condicionamento físico.

Como atividade prática/artística, observa-se o circo empregado em escolas de circo, oficinas, minicursos e projetos sociais. Entretanto, na escola regular, o circo não é tratado como conteúdo programático da disciplina Artes. Com a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Atualizada em 20/5/2014), o ensino de artes cênicas foi transformado em ensino de teatro e dança, ficando o circo fora da escola formal (CARTAXO, 2001). Nesse contexto, o circo na escola tem se transformado em prática interdisciplinar e extracurricular, utilizada, por exemplo, no emprego do tempo integral na escola (Programa Mais Educação), onde se desenvolvem atividades artísticas, pedagógicas e de recreação.

² Ver: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

A prática circense na escola, mais especificamente na aula de arte, torna-se atrativa em virtude de seu caráter lúdico. Apropriando-se dessa característica, o circo, enquanto expressão artística, permite ações pedagógicas que proporcionam uma releitura acerca das artes cênicas (CARTAXO, 2012). Ainda segundo o autor, essa concepção de releitura também se consolida no seio da criação artística contemporânea, apontando como exemplos trabalhos artísticos de companhias como *Cirque du Soleil*, Intrépida Trupe, Circo Mínimo, entre outras.

Jogo, experiência e malabarismo

Antes de compartilhar a experiência com as atividades práticas destinadas a este trabalho, exponho conceituações atribuídas aos termos: *jogo* e *experiência*, utilizando esses conceitos para fundamentar uma atividade prática que tem como objetivo o ensino do *malabarismo*, entendendo por *malabarista* aquele que realiza “o ato de manipular, arremessar e equilibrar objetos ou coisas habilidosamente”³ (SANTOS, 2012, p.15) e o *malabarismo* como ação deste.

Quando falamos em jogo, comumente essa palavra associa-se diretamente como uma atividade física ou um ato competitivo. Esse “senso comum” atribuído ao fenômeno do jogo pode ser apontado como resultado da ênfase às teorias filosóficas que compreendem *jogo* como atividade instintiva (COURTNEY, 1980). Algumas dessas teorias definem as origens e o fundamento do jogo como sendo: descarga de “energia excedente”; outras, como satisfação de um determinado “instinto de imitação”; ou ainda, simplesmente como “necessidade” de reanimação do homem após o trabalho (p.32). O autor ainda aponta que há uma teoria em que o jogo é qualificado como um “treinamento para a vida futura”; para uma outra teoria “jogo é impulso”, “é impulso para agir” (p.36).

Em meio a tantas teorias, Huizinga (2000) aponta um elemento comum a todas essas hipóteses: “elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica” (p.6) deixando de lado seu caráter fundamentalmente estético e que, segundo o autor “deixam praticamente de lado a característica fundamental do jogo”. Contudo, ele expressa que as diversas respostas

³ “E se o fazes, por pior que sejas, te chamarei de malabarista, sem o preconceito dos estereótipos aceitos nos dias atuais de que somente os bons são malabaristas. Para mim, malabaristas são os que realizam os três atos acima citados, em diversas circunstâncias da vida, independente do nível de habilidade”. (SANTOS, 2012, p.15)

apresentadas por tais teorias filosóficas tendem a se completarem entre si. Assim, aceitar quase todas, torna-se possível sem que isso cause uma grande confusão de pensamento.

Com o intuito de encontrar um possível conceito acerca de *jogo*, coloco como uma das bases para essa conceituação as ideias expostas por Huizinga (2000). No prefácio do livro *Homo Ludens*, o autor aponta a “noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo”. Ainda segundo autor é no *jogo* e por *este* mesmo que a civilização surge e se desenvolve. Segundo interpretação de Courtney (1980) Huizinga considera que o homem moderno separou o jogo da vida. Considerando essa separação, o jogo não faz parte das atividades culturais de cada homem, mas sim, está associado a mera atividade esportiva e ocupações similares, isoladas da própria elaboração do processo de vida. “Geneticamente, o jogo é uma parte integral da vida e isolá-lo, como fez o homem moderno, é destruir o espírito verdadeiro, natural e seu derradeiro valor para o homem e a sociedade” (COURTNEY 1980, p.37).

Objetivando encontrar uma síntese para meu entendimento do que pode ser classificado como *jogo*, destaco uma definição conceitual apresentada por Huizinga (2000):

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (p.24)

A primeira característica apontada é o caráter do *jogo* ser uma ocupação voluntária, ser livre, de ser ele em si liberdade, entendendo liberdade em um sentido mais “comum”, não fazendo referência a questões filosóficas. No malabarismo tal liberdade pode ser encontrada tanto como liberdade criativa no próprio desenvolvimento da atividade, quanto na utilização de suas técnicas em diversas áreas. Os objetos manipulados pelo malabarista podem ser inúmeros, podendo, estes objetos, ser considerados “máquinas sensoriais muito simples [...] o malabarismo é capaz de transformar quaisquer objetos cotidianos em máquinas sensórias” (ALMEIDA, 2008, p.270). No teatro, por exemplo:

“O *malabarismo* é complementar à abordagem acrobática. Começa com uma bolinha, duas, três, quatro, cinco ou mais... mas, principalmente, ele continua com objetos da vida cotidiana, pratos, copos, e se integra para terminar numa sequência de interpretação dramatizada (o restaurante, a loja...). ” (LECOQ, 2010, p.115-116)

Uma outra característica é que “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2000, p.10). Para Leona Neva Boyd, o jogo

é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que a nossa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (apud SPOLIN, 1883, p.8)

Comumente, na escola regular, a aula de artes é tratada como uma pausa nos conteúdos escolares. Muitos professores da área consideram essa atitude desrespeitosa com os propósitos da arte, no entanto, os alunos também consideram essa pausa. Não é minha intenção desvalorizar a aula de artes, mas, pelo contrário, há que se utilizar essa pausa na vida corrente em função da arte e, nesse sentido, é pelo jogo que encontro uma forma de ensinar a arte, na área de minha formação, seja Circo ou Teatro.

Essa característica de pausa na vida corrente pode ser associada ao que Almeida (2008) compreende “como a exposição do indivíduo a atividades que produzam em seus sentidos efeitos e sensações não experimentados no cotidiano” (p.137). Durante a aprendizagem do malabarismo é possível perceber essa passagem de sensações cotidianas (ordinárias) para sensações extracotidianas (extraordinárias):

No malabarismo, a princípio, quando se manuseia apenas um ou dois objetos, os movimentos executados para essa manipulação são muito próximos de movimentos tidos como ordinários (cotidianos), nesse caso, os níveis de concentração exigidos para tal atividade tornam-se razoavelmente cotidianos e o envolvimento com a atividade torna-se relativamente baixo. Mas, a partir da inserção de um terceiro, um quarto, quinto objeto, e assim por diante, aumenta-se o grau de envolvimento, propiciando mecanismos para realização do jogo, e jogos se tornam territórios bastantes propícios a experiências significativas.

Em uma experiência o fluxo vai de algo para algo. À medida que que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. (Dewey, 2010, p.111)

Assim, a aprendizagem do malabarismo dá-se por etapas, constituídas por sequências de movimentos, que levam as atividades à completude do malabarismo. Cada etapa torna-se significativa para o todo. Começamos o processo de exploração dos possíveis movimentos com uma bola e depois duas, três, quatro ou mais. O processo de exploração inicial, pelo fato de ser

fundado em movimentos relativamente cotidianos, não implica dizer que ele se realiza apenas em arremessar este único objeto duas ou três vezes de uma mão para outra. Mas a experiência real desse processo inicial é parte relevante do todo.

Pensando nesse processo de etapas, foram elaborados e selecionados os jogos que foram desenvolvidos na escola durante a execução deste projeto. Por exemplo, jogos com um objeto: “desafio dos lenços”, “Bolinha mandou”; jogos com dois objetos: “Para que passar a bola”, “Siga a bola mestra”; jogos com três objetos: “Circuito de malabares”.

Enquanto experiência estética, que se refere “à experiência como apreciação, percepção e deleite, mais do ponto de vista do consumidor do que do produtor” (DEWEY, 2010, p.127), o aspecto extraordinário e de evasão da vida real também pode ser perceptível sob a óptica do espectador, como relata Almeida (2008):

Algumas vezes pude observar bons malabaristas treinando, alguns com cinco e seis claves, outros com seis e sete bolas, em ambos os casos a velocidade do exercício é impressionante, quando observadas de perto, as bolas em movimento não parecem mais objetos individuais que se deslocam, mas criam uma espécie de nuvem de partículas difusas. Observados de perto os movimentos do malabarismo têm algo de irreal, tamanha a diferença entre seus movimentos e os processos sensoriais ordinários. (p.373-374)

A partir desse relato de uma experiência estética, pode-se ratificar o fato de o *jogo* não pertencer a vida “comum”, uma vez que este não se encontra dentro do mecanismo de satisfação imediata de necessidades e desejos, mas sim, “interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (Huizinga, 2000, p.10). Assim, para esta análise, o *jogo* se nos apresenta como uma pausa em nossa vida cotidiana.

Inicia-se um jogo e, em um determinado momento ele chega ao fim. Enquanto o jogo se desenvolve tudo se transforma em movimento, alternância, mudança, sucessão, associação, separação (Huizinga, 2000). Esse período de desenvolvimento do jogo é determinante para que se proporcione ou não ao indivíduo envolvido uma experiência significativa. Segundo Dewey (2010), no meio humano acelerado e impaciente em que vivemos, o gosto pelo *fazer* e a necessidade excessiva de estar em ação resultam em experiências superficiais, pois nenhuma delas tem a oportunidade e o tempo necessário para se concluir. “O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconsciente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível” (p.123). Jogos tendem a ser territórios temporários bastante propícios a uma experiência significativa.

Portanto, o fator tempo não apenas determina a duração do jogo, mas também, segundo Huizinga (2008), apresenta uma outra característica interessante para o jogo: a de fixá-lo imediatamente como fenômeno cultural.

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, toma-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério. Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna. (p.11)

Historicamente, “as primeiras aparições de malabaristas estavam estritamente relacionadas com rituais religiosos e para muitas civilizações, se tratava de um jogo ou uma demonstração de habilidades e competições de destreza” (ALMEIDA, 2008, p.17). No decorrer do tempo, esta atividade foi se desenvolvendo em diversas culturas e sendo repetida por seus integrantes e, não seria difícil aceitar a ideia de que tal repetição fez-se através do *jogo*.

Além do tempo, há outro fator limite concernente ao jogo, que é o espaço. “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 2000, p.11). O tabuleiro de xadrez, o palco, um campo imaginário, um círculo mágico, um picadeiro, uma sala de aula, etc. Todos esses campos assumem uma função de terrenos de jogos, isto é, são lugares isolados, fechados, proibidos, até sagrados e, em seu interior, respeitam-se determinadas regras, ou seja, mundos temporários dentro de um mundo habitual, que se dedicam a uma prática específica (Idem).

No malabarismo, o fator da espacialidade apresenta-se com noção básica para execução da atividade. Os limites espaciais dentro do jogo do malabarismo constituem-se basicamente em registros visuais gerados pelo malabarista no manuseio dos objetos. Para tais efeitos, é exigido ao malabarista uma determinada consciência espacial (SANTOS, 2012). Tecnicamente, essa consciência pode ser explicada por meio de dois pontos chaves, como aponta Santos (2012): “Espaço de percepção” e “Espaço de representação”. O espaço de percepção “é o espaço em que nossos sentidos externos atuam, onde aparece a espacialidade dos objetos, a percepção do momento presente através dos nossos sentidos e memória atuando” (p.101), ou seja, refere-se ao campo visual em que atuam o movimento dos objetos, limitando o jogo a um determinado espaço. O espaço de representação ou espacialidade interna é o campo mental onde imaginamos.

Uma espécie de tela mental, a partir dela que a consciência antecipa os dados dos sentidos, nos mostrando alusões a eles. Nela atua a espacialidade corporal, como que desenhando imaginariamente, milésimos de segundos antes do movimento acontecer, em nossa representação interna. Atuamos a futuro de acordo com nossa memória, por isso quanto mais treinarmos maior será o registro dos movimentos em nossa representação, possibilitando fazermos malabarismo sem ter que olhar precisamente para cada objeto. (p.102)

Contudo, o limite espacial no jogo do malabarismo pode ser observado de duas formas: uma material e outra “imaginária”. Como foi exposto anteriormente, de forma material, o jogo dá-se no campo perceptível pelos sentidos, onde predomina o campo visual, limitando a atividade em um determinado espaço. Sobre âmbito imaginário, o campo limite dá-se por meio de uma consciência que antecipa imaginariamente os movimentos que serão executados pelo jogador. Essa consciência é fruto do exercício da memória.

Dentro do domínio do jogo, existe uma característica fundamental que diz respeito à ordem: obedecer às regras do jogo. “Todo jogo tem regras” (HUIZINGA, 2000, p.12). Há nesta indicação de “obedecer às regras” um elemento de *tensão* e *solução* que predomina em jogos solitários de destreza e aplicação. Aprender o malabarismo constitui-se em uma atividade essencialmente solitária, salvo jogos lúdicos iniciais de aprendizagem, pois, de forma geral, o malabarismo “não exige uma relação professor/aluno tão intensa como ocorre nas demais modalidades circenses” (ALMEIDA, 2008, p.270). Muitas das vezes o mestre limita-se a demonstrar alguns movimentos, dita uma ou duas regras de como as bolas devem ser arremessadas, por exemplo. A maior parte do desenvolvimento das habilidades e exploração dos movimentos dá-se pelo aprendiz por conta própria.

O elemento de *tensão* e *solução* apontado por Huizinga (2000) pode ser relacionado a uma característica do malabarismo, no “aspecto ‘introspectivo’ da atividade”, estabelecendo uma “relação visceral entre o movimento dos objetos e os movimentos do malabarista” (ALMEIDA, 2008, p.270). Esse elemento faz-se presente na medida em que as qualidades do jogador são postas em prática nos “desafios” apresentados pelo mestre. O aspecto “fascinante”, “cativante” do malabarismo encontra-se na *tensão* exercida pela atividade importante. “Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa ‘vá’ ou ‘saia’, pretende ‘ganhar’ à custa de seu próprio esforço” (Huizinga, 2000, p.12).

No tocante ao conceito de *experiência*, apresento, como principal referência, algumas ideias apresentadas por John Dewey⁴, usando como base fundamental o livro *Arte como Experiência*. “Toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p.122). Para o autor, a experiência acontece continuamente, pois essa interação com as condições ambientais é um aspecto presente no processo de viver. No entanto, acontece que, normalmente, “as coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*”. (p.109).

Uma experiência *singular* pode ser entendida quando Bondia (2002) expressa que a experiência não é o que se passa, o que acontece ou o que toca, mas sim, o que nos passa, nos acontece e nos toca.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24-25)

Segundo o autor, a efetivação de uma experiência é cada vez mais rara. Um dos problemas apresentados para isso é que, nos tempos atuais, a aceleração contínua com que acontecimentos se dão, impede que uma conexão significativa seja feita entre os acontecimentos.

Jogando com o malabarismo dentro da escola

A escola deveria ser um lugar propício à consecução de experiências singulares. No entanto, o modelo de educação tradicional empregado nas escolas é autoritário.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aluas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a

⁴ John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952). Psicólogo, filósofo, educador, cientista político e social, doutorou-se em filosofia pela Johns Hopkins University em 1884. Lecionou nas universidades de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia, onde encerrou sua carreira docente.

incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. (FREIRE, 1967, p. 96-97)

As palavras de Paulo Freire refletem uma crítica à estrutura educacional tecnicista. Não pretendo entrar no questionamento acerca da educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou do ponto de vista da relação teoria e prática, nem defender uma ou outra teoria educacional, seja ela *crítico-educacional* ou *educação popular*. A pedagogia freiriana mostra que é preciso transformar a escola em um espaço de experiências, um espaço acolhedor onde uns ouvem os outros numa mútua relação de saberes, onde é empregado o respeito, a tolerância, o acatamento às decisões tomadas pela maioria, embora não falte o direito de quem discorda a expressar sua contrariedade (FREIRE, 1997). Todavia, o que venho propor é a exploração de uma outra possibilidade, esta, segundo as palavras de Bondía (2002), como algo mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista), a saber, pensar uma proposta a partir da relação experiência/sentido, tornando assim a escola um espaço propício às experiências singulares.

Nessa perspectiva, apresento uma proposta de inserção da arte circense no âmbito escolar, proporcionando ao aluno uma pausa nas atividades cotidianas (ordinárias) e a imersão no *jogo* que, por definição, já se caracteriza por ser conscientemente diferente da vida cotidiana, ou seja, uma atividade extraordinária. Buscando alternativas que possibilitem essa inserção, analiso os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) no que se refere ao documento destinado a Artes, no intuito de propor a utilização desta arte dentro do que é proposto por tais parâmetros, uma vez que, neste documento, pude perceber algumas relações que podem ser associadas com as artes circenses.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), de modo geral, o ensino de Arte para o ensino fundamental tem por objetivo proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da área, possibilitando a produção de trabalhos pessoais e/ou grupais, bem como fazer com que ele, progressivamente, possa apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (p.39). Partindo da premissa de que “O circo é uma expressão artística milenar que sobrevive ao tempo”, tais objetivos almejados pelos PCNs podem ser alcançados com o emprego de uma abordagem com as artes circenses.

Julgo ser importante ressaltar que, no que se refere aos PCNs, não me atenho a discutir suas aplicações no campo teórico ou prático, mas sim, utilizo-o como base para uma reflexão

acerca das possibilidades que o ensino do circo pode abranger, usando para essa reflexão alguns pontos presentes nos textos referentes à Dança e ao Teatro do referido documento.

No documento destinado à Arte destacam-se as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No contexto deste trabalho, me ative a utilizar apenas os parâmetros apontados para as artes cênicas (Teatro e Dança), buscando aspectos presentes no documento que poderiam ser empregados em uma abordagem com as artes circenses.

Uma parte do texto apresenta aspectos a serem desenvolvidos pelos alunos, expostos em uma estrutura de tópicos, para cada área, divididos respectivamente: na expressão e na comunicação; como manifestação coletiva; como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997). Observando esses três aspectos, destaco e comento alguns pontos que podem servir à elaboração de uma proposta para as artes circenses como conteúdo escolar, partindo dos conteúdos expostos nos parâmetros curriculares da área de artes, especificamente Teatro e Dança.

Na expressão e comunicação humana, a abordagem com o circo pode prestar-se a esse serviço, quando trabalhados os jogos, a expressão do palhaço ou ao que se refere à construção desse personagem, além de uma reflexão acerca do circo-teatro e sua importância para as artes cênicas no Brasil como aponta Bolognesi (2003):

Se as cidades brasileiras, especialmente as do interior do país, ansiavam pela representação teatral, durante um longo período coube ao circo a satisfação desse desejo. Em plena época do predomínio do romantismo na capital federal e nos principais palcos do país, o circo, à sua maneira, o que quer dizer, enfatizando o melodrama, estendeu esse ideário às mais diversas localidades. (p.51)

Outro ponto considerado no texto dos PCNs diz respeito às pesquisas que ressaltam a investigação do modo de ensino/aprendizagem dos artistas, apontando que “tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1997, p.21).

Os circenses tradicionais têm uma forma particular de organização. Dentre os aspectos dessa organização “havia (e ainda há) um intenso trabalho de pesquisa desde o vestuário até a descoberta de materiais para construção de seus aparelhos e a estrutura arquitetônica dos espaços de trabalho” (SILVA, 2008, p.194). Baseado nesse aspecto, propõe-se aos alunos a confecção de seu próprio material de trabalho (umas das atividades apresentadas na proposta

prática deste estudo), como por exemplo: confecção de bolas de malabarismo com a utilização de material de baixo custo e fácil acesso.

Acerca da “exploração de competências corporais e de criação dramática” (BRASIL, 1997, p.59), tópico presente no texto referente a Teatro. Em uma abordagem com o circo, a exploração de tais competências pode ser feita com o emprego das acrobacias dramáticas. Segundo Jacques Lecoq (2010),

“a acrobacia dramática começa por piruetas e cambalhotas cuja dificuldade aumenta, progressivamente, para transforma-se em saltos pela janela, depois em saltos mortais [...] trabalha-se ao mesmo tempo, a flexibilidade, a força, o equilíbrio (nas mãos, na cabeça, nos ombros...), a leveza (todos os saltos), sem nunca esquecer, ainda que, a justificativa dramática do movimento. Uma cambalhota pode ser acidental – eu topo com um obstáculo, caio e saio rolando...”

O trabalho com as acrobacias, além de explorar tais competências, ainda pode ser empregado nos seguintes aspectos que se referem aos parâmetros curriculares como: observar e experimentar as relações entre o peso corporal e seu equilíbrio; reconhecer apoios do corpo e explorá-los; selecionar movimentos para a criação de pequenas coreografias; experimentar movimentações considerando mudanças de velocidade, tempo, ritmo e desenho do corpo no espaço (BRASIL, 1997, p. 51). Nesses mesmos aspectos, podem ser encontradas características presentes nos jogos com o malabarismo, atividade circense destacada mais à frente no desenvolvimento desta pesquisa.

No que se refere à produção coletiva, o circo tem seu valor. No jogo com o malabarismo, por exemplo, apesar de Almeida (2008) expressar que “o malabarismo é uma habilidade extremamente autodidata” (p.270), o processo de aprendizagem dos movimentos a serem executados pelo malabarista pode ser feito por meio de jogos coletivos, como apresentado mais à frente na proposta prática da pesquisa.

Além de que, o circo, tal como o temos em nossa concepção hoje, foi construído com base em um processo de produção coletiva, desde a junção de duas formas espetaculares, o espetáculo equestre e os artistas ambulantes das feiras, passando pela relação presente na organização do circo-família ou circo tradicional até o circense contemporâneo.

Como produto cultural e apreciação estética, a partir do contato com diversas técnicas (malabarismo, acrobacia, palhaço), os alunos poderão reconhecer, compreender, apreciar e analisar diferentes manifestações que apresentem em sua expressão técnicas circenses.

Já havia mencionando, na introdução deste trabalho, a escolha do malabarismo como a técnica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, usando como um dos fatores para esta escolha o fato de que o malabarismo é uma das técnicas circenses em que menos se envolve o risco físico. Almeida (2008) relata que o risco presente nas atividades circenses não são os mesmos riscos aos quais todos os membros da sociedade estão inevitavelmente submetidos, “seja no ato de se atravessar a rua, seja na comida que se consome, no ar que se respira, na violência que espreita em toda esquina, seja na possibilidade de uma catástrofe ambiental” (p. 135). Segundo o autor estes são riscos ordinários. O risco na atividade circense é motivado pelo desejo, pelo anseio de se pôr à prova, e que faz o homem experimentar o extraordinário.

A partir daqui conduzo minhas palavras a descrever e analisar situações ocorridas durante o processo prático, buscando referenciá-las de acordo com o contexto da pesquisa, levando em consideração *jogo*, *experiência* e *malabarismo*. Por questão de organização, as situações ocorridas serão apresentadas de forma cronológica, de acordo com a sequência em que sucederam no desenvolvimento das atividades.

Durante o período de um mês, dividido em oito encontros, sendo dois encontros semanais, com duração de uma hora e meia cada um. Foi aplicada uma série de atividades que tiveram como principais elementos o jogo e o malabarismo. O objetivo dessas atividades foi proporcionar aos alunos um contato com uma das modalidades, das inúmeras existentes na arte circense, o malabarismo. Na ocasião, participaram dessas atividades os alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de João Pessoa-PB. Apesar de ser pública, a escola também funciona com o apoio de uma cooperativa. A escola possui uma boa estrutura física, com espaços amplos e bem conservados. Todas as atividades foram desenvolvidas fora da sala de aula, em espaços alternativos existentes nas dependências da escola. Isso foi um dos pontos que colaborou para a realização desse trabalho.

No início do ano letivo de 2015, fui convidado a assumir o cargo de professor de artes do ensino fundamental I da escola em questão. Comecei a desenvolver um trabalho voltado para o ensino de técnicas circenses tais como: palhaço, acrobacias, malabarismo. No entanto, por problemas contratuais, não pude mais exercer a função de professor desta escola, lecionando ali apenas por um bimestre. O fato de ter conhecido a escola e ter trabalhado lá por um tempo, me fez procurar a direção da instituição no intuito de desenvolver uma pesquisa de mestrado que resultou no presente trabalho.

Inicialmente, foi elaborado um plano de aula contendo todas as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do processo. A ideia era trabalhar conjuntamente com a atual professora de artes da escola, no entanto, pelo fato de já ter lecionado na escola, me foi aberto

a, durante esse processo, responder pela turma como professor de Artes. Logo, considero que as atividades desenvolvidas se enquadram como atividades do ensino regular da disciplina Artes da referida escola.

No primeiro dia desse ciclo de atividades, foi feita uma explanação oral para esclarecer aos alunos o porquê de o professor de artes antigo estar de volta à escola. Na ocasião, o projeto foi explicado, sendo impossível não notar a euforia e as demonstrações de contentamento dos alunos ao saberem que novamente iriam ter aula de circo.

Dando inícios a essa jornada, a primeira atividade planejada era uma aula expositiva acerca do circo e, especificamente, do malabarismo. Nessa atividade pude perceber que a maioria dos alunos não estavam muito interessados nas informações por mim ditadas. O interesse foi aumentando gradativamente ao passo que a explanação passava a se transformar em questionamentos. Muitos arriscavam respostas confusas, outros elaboravam mais perguntas, fazendo com que a aula se tornasse uma troca de saberes.

Uma das atividades do segundo dia consistia não especificamente em um jogo, mas em uma demonstração de habilidades. Pedi para que cada aluno, individualmente, se posicionasse em frente a câmera, que estava filmando todo o processo, e executasse um exercício demonstrado por mim. Ao todo foram quatro exercícios, estes, adaptações feitas da proposta apresentada por Richard Santos (2012). Tal atividade foi planejada com o objetivo de analisar o grau de evolução dos alunos, quanto à técnica, após o desenvolvimento dos jogos. No último dia de atividades essa atividade foi reaplicada. Porém, no decorrer do processo, para mim, a técnica deixou de ser o foco do trabalho, tornando-se mais relevante para pesquisa o *jogo* em si.

A participação dos alunos nas decisões dos rumos das atividades foi significativa. Uma vez que eu, enquanto professor, tinha todas as atividades planejadas, os alunos também tinham seus interesses, não cabendo ao professor podá-los. Meu planejamento estava feito, mas longe de ser imutável. Quando algo era sugerido passava-se pelo consentimento de todos; havendo objeções, voltávamos ao planejado. No entanto, durante o processo, nenhuma sugestão foi rejeitada.

Buscando fazer uma menção ao trabalho artesanal desenvolvido pelas famílias do circo tradicional, no terceiro dia, foi desenvolvida uma atividade de confecção de materiais de malabarismos. Essa atividade não alcançou o objetivo esperado, que consistia em cada aluno ter seus materiais de malabarismo. Um dos fatores que contribuíram para a não realização do objetivo da atividade foi a falta de matéria prima suficiente para suprir a quantidade de alunos.

Para a confecção desses materiais, no caso, bolas de malabarismo, precisamos de *ferramentas* e de *matéria prima*. As ferramentas são os utensílios utilizados para o manuseio da matéria prima durante a confecção dos materiais. Estes são: tesoura, garrafa pet, copo e funil. A matéria prima é o que, a partir do trabalho artesanal com o auxílio das ferramentas, se transformará nos materiais de malabarismo; essa matéria prima é o balão de sopro e o painço⁵. Para que a atividade ganhe mais dinâmica, é necessário que todos os alunos tenham matéria prima o suficiente para confeccionar seus materiais; já as ferramentas, estas podem ser facilmente compartilhadas em grupos, dependendo da quantidade delas em relação a de alunos.

Por se tratar de uma turma com trinta alunos, decidi dividi-la em dois grupos, atores (no sentido de estarem ação) e espectadores (observadores). Sugeri aos espectadores que observassem os atores, conversassem entre si, mas que não saíssem do local onde estávamos, nem atrapalhassem a atividade desenvolvida. No entanto, esta forma de conduzir a atividade acabou não tendo um resultado positivo, pois os alunos espectadores não permaneciam no local da atividade, atrapalhavam a atividade dos outros, causando uma imensa confusão. Enquanto professor que respondia pela turma na escola, tive que adotar algumas medidas; a primeira delas foi interromper a atividade e abrir um diálogo com eles. Decidimos então diminuir a quantidade de alunos participantes, não como caráter de exclusão, mas adotando critérios de interesses. A seleção foi feita sob dois aspectos: o primeiro, de forma objetiva, consistia em perguntar quem tinha interesse em participar; o segundo relacionava-se à efetivação desse interesse, o aluno reincidente em uma atitude prejudicial ao trabalho era encaminhado à sala de aula onde a professora o aguardava. Todos os alunos nessa situação eram advertidos de que, tal atitude tomada sobre ele refletia não como uma repressão ao que ele faz, mas uma maneira de ser justo com os alunos que realmente estavam interessados e envolvidos na atividade.

Iniciam-se os jogos. O primeiro jogo realizado foi uma variação de um jogo frequentemente utilizado em aulas de teatro, que tem por objetivo exercitar a percepção espacial, o ritmo, atenção e concentração. Regras do jogo: caminhar livremente pelo espaço ao passo que o condutor da atividade vai ditando alguns comandos; o primeiro passo é estabelecer uma escala de velocidade (de 1 a 5) para esse caminhar, onde “3” corresponde a um andar cotidiano (buscar um comum para o grupo), “4” e “5” são variações mais rápidas e “2” e “1” correspondem a variações mais lentas. Nenhum dos alunos se mostrou resistente à prática desse jogo.

⁵

Cereal habitualmente utilizado como alimento para pássaros

O segundo jogo desenvolvido não estava presente no planejamento, no entanto, julguei ser pertinente aplicá-lo naquele momento, uma vez que o jogo anterior havia fluído bem e o relacionamento estabelecido pelo grupo era favorável. Regras do jogo: todos em um círculo, uma bola é colocada em jogo para ser passada de mão em mão até chegar ao jogador que iniciou; deve-se estabelecer um ritmo constante na passagem da bola; aos poucos vai se inserindo mais bolas no jogo; nenhum jogador pode estar de posse de duas ou mais bolas em jogo; estas devem passar uma de cada vez funcionando como uma máquina; se uma das partes falhar, seja no ritmo ou no manuseio da bola, a máquina quebrará, sendo necessário reiniciar o jogo. A ideia da máquina é usada como metáfora para a explicação da execução do malabarismo, uma vez que este depende de vários fatores (partes da máquina) para seu êxito, tais como: concentração, ritmo, manuseio adequado, etc. Se um desses fatores não funcionar, a execução não terá êxito. O jogo teve uma boa aceitação por parte dos alunos, todos estavam envolvidos e participantes na atividade. Uma particularidade ocorrida durante esse jogo me chamou atenção: O aluno Alex⁶ apresenta dificuldades de concentração, ele está sempre muito agitado e impaciente, no entanto quando este se encontra ativo no jogo, ou seja, está realizando alguma atividade e não esperando que algo aconteça, se mostra mais atento e presente no jogo. A partir do desenvolvimento do jogo, Alex demonstrou ter uma capacidade associativa significativa; quando a máquina “quebrou” ele saiu do círculo dizendo “ – estou em manutenção, estou em manutenção” assinalando sua saída temporária do jogo. Huizinga (2000) expressa que “esta característica de ‘faz de conta’ do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à ‘seriedade’” (p.10). Contudo “esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade” (Idem).

No dia seguinte demos continuidade aos jogos. “Para quem passar a bola”, denominação dada a este jogo. Regras: Todos os participantes devem estar em círculo, o primeiro jogador fala o nome de outro para quem ela irá arremessar a bola, devendo preocupar-se com a maneira como é feito esse arremesso, permitindo ao jogador que for recepcioná-la fazê-lo de uma forma confortável. Após recepcionar a bola, ele deve repetir o mesmo procedimento do primeiro para outro jogador. O jogo Exercita a atenção, concentração, senso de direção e controle de força.

Como me referi anteriormente, a participação dos alunos na decisão das atividades foi um dos aspectos relevantes deste trabalho. Dando sequência aos jogos planejados, propus um novo jogo, no entanto um dos alunos sugeriu que voltássemos ao “jogo da máquina”, todos

⁶ Os nomes dos alunos citados são fictícios, visando preservar a identidade dos mesmos.

concordaram com a sugestão e mais uma vez o plano foi modificado. Os alunos desenvolveram o jogo sem a necessidade do professor; esse aspecto se refere a uma característica interessante atribuída ao jogo, “a de Se fixar imediatamente como fenômeno cultural” (Huizinga, 2000, p.11). Mesmo depois de ter chegado ao fim, o jogo permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro fixado pela memória.

Ao quinto dia de atividade, os alunos já demonstravam resultados significantes quanto à melhoria na concentração, no controle da ansiedade, no manuseio dos materiais de malabarismo, enfim, em todos os aspectos relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Não havendo situações específicas a serem mencionadas acerca deste dia, sigamos adiante.

Começamos o encontro com uma novidade, a possibilidade de jogar malabarismo com um pequeno pedaço de saco plástico. “Desafio dos lenços”, esta é a denominação para este jogo. O jogo começa com a exploração do material por parte dos participantes. É importante ressaltar que a regra primordial deste jogo é não deixar que o lenço toque o solo. Os alunos deverão manuseá-lo de diversas maneiras, jogando por trás das costas, por baixo do braço, por baixo das pernas, jogando e dando um giro no próprio eixo, entre outras possibilidades. Depois da fase de reconhecimento, iniciam-se os desafios. Enquanto professor que participa da aula, ativamente, junto com os alunos, pude também experimentar a atividade e descobrir novas possibilidades de fazê-la, me sentindo na necessidade de compartilhar com os alunos o que havia descoberto. Isso influenciou os alunos a também compartilharem suas descobertas, suas realizações e potencialidades. A aluna Eduarda propôs um desafio, assim todos o fizeram, inclusive eu, logo depois outros alunos começaram a criar novos desafios e estes eram compartilhados com todos, até que os desafios se estenderam para além da utilização dos lenços, criando assim um novo jogo.

Uma vez que as atividades foram elaboradas no intuito de ensinar o malabarismo, foi planejado um circuito de malabares para se treinar os exercícios que iriam desenvolver as habilidades manuais necessárias para a execução técnica do malabarismo. No entanto, os alunos se mostraram mais interessados em descobrir suas próprias formas de adquirir tais habilidades, não demonstrando interesse em ficar preso aos exercícios propostos, apesar de ainda fazê-los, mas com a liberdade de escolher qual exercício fazer. Em virtude disso, o circuito não obteve um resultado positivo durante sua execução.

Chegamos ao sétimo dia de encontro, este por mim esperado com ansiedade. Dedicamos este dia para a realização do “encontro de malabares na escola”. O Encontro de Malabares, atividade regular desenvolvida pelo fórum paraibano de circo, consiste em uma reunião de artistas e simpatizantes da arte circense que tem como objetivo a troca de saberes no

que se refere ao malabarismo; este serviu como referência para a elaboração de um encontro de malabares na escola. Participaram deste encontro: alunos participantes do desenvolvimento de todas as atividades planejadas para a pesquisa; quatro alunos de uma outra escola, na qual também exerço o cargo de professor de artes; um malabarista convidado; uma professora de dança da escola e eu.

Os alunos vindos de outra escola já dominavam técnicas básicas de malabarismo, uma vez que, a partir de minhas aulas, alguns deles tiveram contato com estas técnicas há mais de um ano e continuam praticando durante a aula de artes, outros tiveram o primeiro contato há menos tempo, no entanto se dedicam, por conta própria, a descobrir novas possibilidades sozinhos. Ao chegarem na escola, estes alunos se mostraram à vontade e bem entusiasmados para o início da atividade, pois estavam ali para fazer algo diferente do que comumente fazem na escola, ou seja, eles teriam a oportunidade de compartilhar um pouco do que sabem e aprender por via de outros agentes que não o professor de Artes deles.

Inicia-se o encontro; propus uma conversa inicial para explicar como aconteceria essa atividade. Dispensando apresentações prolongadas, me detive apenas a explicar quem eram as pessoas de fora da escola que iriam participar da atividade. A proposta era deixar todos bem livres, de modo que a interação entre os envolvidos se desse de forma espontânea.

Quando os materiais de malabarismo foram disponibilizados, cada um pegou o que quis ou aquele que estava disponível no momento, começaram a jogar, inicialmente cada um em seu espaço, não havendo interação, isso devido ao fato de cada um estar interessado no seu material e somando ao aspecto de inibição e timidez diante de pessoas desconhecidas. Os primeiros grupos formados foram de participantes que já se conheciam, ou seja, formaram-se grupos de alunos da escola e grupos de visitantes. No entanto, não demorou muito para que esse quadro se modificasse, partindo da iniciativa de um dos alunos visitantes. Miguel (visitante) observou que Eduarda (aluna da escola) encontrava-se apenas com uma bola na mão; ele se aproximou propondo ajuda-la; uma vez que ele estava com três bolas, cedeu uma para sua nova colega e começou a dar algumas dicas de como fazer o malabarismo com duas bolas. Pude observar que o método que ele empregava para ensinar, em vários aspectos, se assemelhava ao que eu aplico nas aulas, como por exemplo: a utilização de exercícios para treino objetivando chegar até a técnica com três bolas. O contato entre esses dois alunos perdurou por boa parte da atividade. Claro que a vontade de ajudar e compartilhar saberes não foram os únicos motivos dessa relação, no entanto não cabe aqui analisar aspectos outros que não essa partilha de saberes.

O encontro de malabares, pelo fato de ser uma atividade “livre”, sem a figura central do professor, proporcionou aos alunos a liberdade de escolher o que queriam aprender, jogar bolinha, clave, aros, etc. Até então, as atividades anteriores estavam direcionadas ao que era proposto pelo professor. No encontro de malabares eles puderam optar por uma das atividades anteriores ou, simplesmente, por outra qualquer.

Alguns alunos não demonstravam interesse em aprender o malabarismo; durante todos o processo este aspecto foi notório, mas, no encontro de malabares, esse caráter desinteressado ficou mais evidente devido ao fato de eles estarem livres para escolher o que queriam fazer. Todavia, mesmo estes alunos que se mostravam desinteressados em aprender o malabarismo estavam ativamente presentes na atividade. Por mais que não estivessem praticando algum exercício ou algum jogo desenvolvido nos encontros anteriores com o interesse em aprender o malabarismo, interagiam com os colegas, criavam novas formas de manuseios dos materiais de malabarismo, enfim, estavam ativamente presentes. Logo, a falta de interesse em aprender a técnica do malabarismo não era equivalente ao envolvimento com as atividades.

Um acontecimento marcante nesse encontro, que merece ser analisado, foi o fato de uma aluna ter se afastado da atividade, isolando-se em um lugar, pondo-se a chorar. Eduarda, protagonista desse fato, era uma das alunas mais envolvidas nas atividades propostas e, devido esse envolvimento, protagonizou outros fatos aqui citados. Ao perceber o que estava acontecendo, dirigi-me à mesma para saber o que estava ocorrendo. Alguns amigos que estavam com ela disseram que ela chorava porque não conseguia fazer o malabarismo, no entanto, quis saber da própria o que motivara seu pranto. Eduarda contou que estava conseguindo fazer o malabarismo com três bolas, só que, quando ia mostrar a alguém o que aprendeu não conseguia mais fazê-lo. Não questionei seu choro, pois este foi um meio que ela utilizou para externalizar o que sentia, no entanto, sugeri a ela que, quando se sentisse à vontade, voltasse para a atividade e continuasse a fazer sem se preocupar muito com a presença de alguém observando. Esse acontecimento foi marcante para Eduarda, e pode ter sido uma experiência *singular* para ela. No último dia de encontro, em depoimento, ela lembrou o ocorrido, na ocasião, perguntava aos alunos o que eles haviam achado de todo esse processo, “ – Foi bom enquanto durou. Gostei muito, o senhor me fez... chorar! Mas, assim, eu gostei muito do tempo que o senhor estava aqui e, já estou quase conseguindo fazer”, disse Eduarda.

O encontro de malabares acabou não apenas proporcionando a troca de saberes acerca do malabarismo, mas colaborou em outros aspectos como: proporcionar o contato com artistas de circo, fazendo com que os alunos conhecessem pessoas que vivem esta arte cotidianamente, mostrando que não é apenas uma atividade praticada pelo professor; criar relações com alunos

de outras escolas, de outros contextos e compartilhar saberes distintos; fazer novas amizades; aprender sem que haja a relação professor/aluno, onde tudo está calcado em relação uma mútua.

O último dia de encontro foi destinado à reaplicação dos exercícios realizados no segundo dia. Tal atividade serviu para a coleta de material visual em forma de vídeo, para analisar a evolução dos alunos quanto à técnica do malabarismo, no entanto, no processo de análise dos materiais colhidos durante o desenvolvimento das atividades, percebi que, naquele momento, a técnica do malabarismo foi menos relevante para a pesquisa, ficando mais evidentes as relações estabelecidas com os jogos, com a troca de saberes, com o contato com novos agentes transmissores da arte circense, com as experiências ocorridas com cada um, distintas entre elas.

Consideração Finais

Desenvolver uma pesquisa que coloca em evidência uma expressão artística tão rica em termos históricos, culturais, sociais e estéticos, como é o circo, contribui para a produção acadêmica em Artes. Uma vez que, no Brasil, a formação acadêmica em Artes é pouco eficiente acerca de conteúdos que abordam as artes circenses, cabe ao pesquisador que se debruça sobre essa área, buscar formações complementares em cursos de formação artística, oficinas ou por meio de contato com outros artistas. No meio acadêmico, a maioria dos trabalhos produzidos sobre as artes circenses estão concentrados na área de Educação Física, no entanto, muitos destes trabalhos têm como foco de estudo o emprego das técnicas circenses como ferramentas para alcançar objetivos específicos da Educação Física, nem sempre considerando o Circo em seus aspectos artísticos, culturais e históricos. Nesse sentido, o presente trabalho foi conduzido com a preocupação de incorporar às atividades desenvolvidas os aspectos culturais e artísticos da arte circense, buscando referências nos aspectos tradicionais do circo família, bem como procedimentos adotados pelo circo contemporâneo.

No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, os circenses tradicionais têm uma forma particular de organização, a transmissão de saberes “de pai para filho”. No referente a esta organização, alguns pontos foram levados em consideração em uma abordagem pedagógica com as artes circenses. Um deles diz respeito à possibilidade de inclusão de qualquer pessoa em uma das diversas atividades que compreendem a organização de um circo, que vão desde a organização do espaço até os números de risco. Outro aspecto desta organização considera os circenses tradicionais como artesãos que produzem seu próprio

material de trabalho (figurinos, adereços, cenários, equipamentos). Tais aspectos pesquisados serviram para fundamentar as atividades elaboradas para serem desenvolvidos com os alunos.

Pesquisar sobre os aspectos legais sobre educação no Brasil (LDB, PCNs) serviu como argumento para a validade e viabilidade do emprego do circo como conteúdo programático na escola, inserindo-o na aula de Artes, trabalhando com os aspectos referentes ao Parâmetros Curriculares em Artes e colocando em questão o que é proposto pela LDB.

No que diz respeito às atividades práticas desta pesquisa, colo-as como impulsionadoras de novas propostas que alcancem proporções maiores que a utilização de apenas uma das técnicas da arte circense. No desenvolvimento das atividades práticas em aula, cheguei a uma constatação pertinente à pesquisa. Inicialmente, todas as atividades foram elaboradas a fim de ensinar a técnica do malabarismo, tal como executo enquanto artista circense, no entanto, durante o processo de aplicação das atividades, pude constatar que o interesse em aprender a técnica, tal como ela é, era mínimo. A maior parte dos alunos se mostraram mais interessados em vivenciar as atividades propostas do que aprender uma técnica específica. Os jogos foram bastante propícios para esse envolvimento dos alunos, pois mesmo os que não se interessavam em aprender a técnica, se mostraram ativamente presentes nas atividades desenvolvidas.

Pelos inúmeros aspectos abordados nesta pesquisa, seria impossível citar todos, acerca da arte circense; vale apontar que o circo, desde seu surgimento até os dias atuais, tem uma parcela marcante na sociedade em que se desenvolveu. Na contemporaneidade, seja no tradicional circo-família, nas trupes de rua, nas escolas de circo, nas grandes empresas circenses, nas rodas de conversas e onde quer que este espetáculo seja pronunciado, apresentado, vivido, vendido ou ensinado, vive-se a cultura circense. Mas, e na escola forma? Como é tratada, na escola, essa expressão artística na disciplina Artes ou fora dela? Que conteúdos acerca desta arte devem ser abordados na sala de aula? Estas foram algumas questões que nortearam este trabalho e que, apesar da busca de respostas para tais questões, a presente pesquisa conduz a um caminho para a elaboração de novas propostas em que a abordagem com as técnicas circenses seja feita sem negligenciar seus aspectos artísticos, culturais e históricos.

Referências Bibliográficas

ABREU, Luís Alberto de. SILVA, Erminia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

ALMEIDA, Luiz Guilherme Viega de. *Ritual, risco e arte circense*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008).

BARONI, José Francisco. *Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas*. Pensar a Prática, Goiânia: 2006v. 9, n. 1, p. 81-100.

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em: <>. Acesso em: 12 jul. 2015

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. *Atividades Circenses: Notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética*. In: de Formação RBCE, p. 43-55, jul. 2011.

_____. *Introdução à pedagogia das atividades circenses I*. Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 23 dezembro. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 02/06/2016, 20:30:00

CARTAXO, Carlos. *Ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora UFPB, 2001

_____. *O circo na Escola: o prazer da aprendizagem*. In: Conceitos/Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba – v.1, n1., João Pessoa, 1996, p. 148-157.

_____. *O circo no universo híbrido da arte*. In: CONSTÂNCIA, Rudimar (Org.). *Arte-educação: história e práxis pedagógica – territórios híbridos e diálogos entre linguagens*. Recife, SESC Pernambuco, 2012, p. 87-97.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1977, ed.6.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <>. Acesso em 7 jun. 2015.

LECOQ, Jaques. *O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral*; tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Funesco, 2010.

MACEDO, Cristina Alves de. *Fazer artístico e educação no circo de família*. Disponível em: <http://www.circonteudo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3394:fazer-artistico-e-educacao-no-circo-de-familia&catid=147:artigos&Itemid=505> Acesso em: 20 jun. 2016, 14:35:00.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987, ed.6.

RUIZ, Roberto. *Hoje tem espetáculo? As origens do circo no Brasil*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

SANTOS, Richard. *Aspectos Fundamentais do Malabarismo*. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.

SILVA, Erminia. *Saberes circenses: ensino/aprendizagem em movimento e transformações*. In: BORTOLETO, Antonio Coelho (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2008, p. 189-210.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

TUCUNDUVA, B. B. P.; PELANDA, P. E. L. *Circofitness: proposta pedagógica de trabalho com as acrobacias das atividades circenses*. In: VI FORUM INTERNACIONAL DE GINASTICA GERAL, 2012, CAMPINAS. ANAIS DO VI FORUM INTERNACIONAL DE GINASTICA GERAL, 2012. p. 319-326. Disponível em <<http://www.circonteudo.com.br/stories/documentos/article/3382/Bruno%20Barth%20Pinto%20Tucunduva%20-%20Circofitness%20-%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20de%20trabalho%20com%20as%20acrobacias%20das%20atividades%20circenses..pdf>> acesso em 02 set. 2015.